



Paralelos entre a biografia de um professor de ciências e o “romance de formação”: possibilidades de esclarecimento das representações de formação.

Parallels between the biography of a science professor and the “novel of education”: possibility for clarification of the scope of representations about education

Daisi Teresinha Chapani¹

Lizete Maria Orquiza de Carvalho²

1UNESP-Bauru-SP / Docente do DCB- UESB-Jequié-BA. Doutoranda do PPG “Educação para Ciência”, chapani@bol.com.br

2UNESP- Ilha Solteira-SP Docente do Dpto de Física e Química, FEIS UNESP-Bauru-SP /PPG “Educação para Ciência”, lizete@dfq.feis.unesp.br

Resumo

Por considerarmos as políticas públicas como complexos processos de negociação, nos quais ocorre transferência de sentidos de um contexto para outro, julgamos importante aprofundar nossa compreensão sobre o que os professores entendem por *formação* para, assim, melhor analisar seu papel na complexa dinâmica de implantação dessas políticas. Nosso objetivo é discutir as representações que um professor de ciências possui a respeito de *formação*, a partir do relato que ele faz da sua história, por meio de subsídios extraídos do “romance de formação”. Encontramos elementos na narrativa do entrevistado que nos permitiu realizar um paralelo com aquela forma literária, sendo que as noções de: processo, socialização, trabalho, identidade e política fundamentaram suas representações. Propomos a tematização dessas e de outras representações com o propósito de construção de esferas públicas por meio das quais os professores possam participar mais conscientemente da produção das políticas educativas.

Palavras-chave: formação, representações, romance de formação, Iluminismo

Abstract

We consider public policy as complex processes of negotiation, which occurs in transfer of meaning from one context to another, we feel important deepen our understanding of what teachers consider to be training for, well, better analyze its role in the complex dynamics of implementation of these policies. Our goal is to discuss the representations of education from a science teacher, since the report that his did about his history of education. We found elements in the narrative that allowed us to conduct a parallel with the “novel of education”, and the concepts of: process, socialization, work, identity and policy based their representations. We propose the thematization these and other representations with the purpose of constructing public spheres through which teachers can participate more consciously in the production of educational policies

Key-words: education, representation, novel of education, Enlightenment

Introdução:

Vimos desenvolvendo pesquisa a respeito das políticas públicas de formação docente e, neste momento, nossas preocupações estão voltadas para a participação dos professores de ciências nos processos de produção e implementação dessas políticas. Uma vez que elas se constituem como complexos processos de negociação, estabelecidos por diferentes momentos em que discursos das mais variadas origens se sobrepõem, ocorrendo transferência de sentidos de um contexto para outro (LOPES, 2004), consideramos importante aprofundar nossa compreensão sobre o que os professores entendem por *formação* para assim melhor analisar seu papel na complexa dinâmica da implantação de tais políticas. Desta maneira, nosso objetivo é discutir as representações que um professor de ciências possui a respeito de *formação*, a partir do relato que ele faz da sua história, por meio dos elementos presentes no “romance de formação”.

O *Bildungsroman* como gênero literário e iluminador de um determinado conceito de formação.

De acordo com Maas (2000), o termo *Bildungsroman* foi definido pela primeira vez por Morgenstern e se refere ao romance que descreve a formação do protagonista desde o seu início até que ele venha a atingir certo grau de perfectibilidade, de tal modo que também possa promover a formação do leitor de maneira mais abrangente que qualquer outro tipo de romance. “Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister”, escrito por Goethe entre 1795 e 1796, é considerada obra modelar desse tipo literário. O elemento central do *Bildungsroman* é, portanto, a *Bildung*.

O termo alemão *Bildung*, geralmente traduzido como *formação cultural*, referia-se, na sua origem, à imagem e ligava-se à representação, imitação, reprodução. Por volta da metade do século XVIII, acentuaram-se os sentidos de forma e formação relacionadas tanto à dimensão externa quanto à interna, relativa ao intelecto, comportamento, costumes. Historicamente o termo foi ampliando seu significado sem perder as funções semânticas anteriores, suportando alta carga ideológica, pois vinculou-se à crença iluminista no aperfeiçoamento pessoal e no trabalho pelo bem comum, diferenciando-se de instrução por se constituir em um processo vivo, do qual formador atua ativa e sistematicamente e o formando participa espontânea e conscientemente (MAAS, 2000). No entanto, mesmo dentro da tradição iluminista alemã, o termo apresenta grande polissemia, mas que se encontra geralmente vinculado ao movimento de “tornar-se o que se é”, sendo que a tradição dos romances de formação liga-se a um determinado sentido atribuído ao termo relacionado à valorização da experiência formativa (WEBER, 2006, p. 126-127).

O conceito iluminista de formação não expressa apenas o resultado final da aprendizagem, mas é o próprio processo, não visa uma formação específica para determinada função, mas uma que seja universal e, diferentemente da educação que supõe uma ação do exterior para o interior, refere-se à atividade espontânea do indivíduo em busca de seu auto-aprimoramento. A *Bildung* representada nos romances de formação, especialmente em sua configuração canônica, alude a uma formação universal e autônoma (MAAS, 2000).

O *Bildungsroman* está estreitamente relacionado a um determinado contexto sócio-histórico:

Em um momento, portanto, que as aspirações da classe burguesa orientam-se em direção à aquisição de uma cultura pessoal e do exercício da educação como forma de aperfeiçoamento do indivíduo, em um momento que o indivíduo burguês torna manifesto seu impulso de superação da estreiteza de ideais inerentes à sua origem social em direção à possibilidade de “formação universal”, o *bildungsroman* surge como manifestação necessária dessa busca (MAAS, 2000, p. 51).

Críticos discutem se o conceito de *Bildungsroman* é demasiado marcado sócio-culturalmente ou se é possível utilizá-lo fora da literatura alemã ou nos dias de hoje (MAAS, 2000; FREITAG, 2001). Não pretendemos continuar essa discussão, uma vez que nosso objeto aqui não é a crítica literária, mas tão somente utilizar elementos do *Bildungsroman* ou romance de formação para aclarar as representações que possam estar presente no discurso de um professor de ciências a respeito de sua formação.

De acordo com Jacobs (apud MAAS, 2000), são características fundamentais do romance de formação:

- 1 – O protagonista deve ter a consciência mais ou menos explícita de que ele próprio percorre um processo de auto-descobrimto e de orientação no mundo
- 2 – Inicialmente a imagem que o protagonista tem do objetivo de sua trajetória de vida é enganosa, devendo ser corrigida em seu processo de desenvolvimento.
- 3 – Separação da casa paterna, atuação de mentores e instituições educacionais, tirocínio profissional e contato com a vida pública, são experiências típicas desses romances.

Assim, propomo-nos inicialmente a demonstrar que a biografia de um professor pode assemelhar-se a um romance de formação e, sem seguida, utilizar elementos desses romances para clarear a concepção de formação subjacente ao discurso desse professor.

Procedimentos metodológicos

Foram realizadas, no contexto de outra pesquisa, entrevistas com diversos docentes, aos quais se solicitou que contassem a história da sua formação como professores de ciências. Para este trabalho foi selecionada a entrevista concedida por Davi em virtude de ele ter se expressado muito espontaneamente sobre seu processo formativo, dando-nos a conhecer não somente dos fatos que marcaram sua trajetória, mas também os pensamentos e os sentimentos que teve durante essa jornada. A entrevista durou 1 hora e 10 minutos, foi gravada e transcrita em sua íntegra, resultando em 11 laudas e meia e, depois de editada, constituiu-se no relato apresentado na próxima seção.

O sujeito da pesquisa, identificado pelo nome fictício de Davi, reside em um município no interior do estado da Bahia, tinha, na época da entrevista, 26 anos de idade e 1 ano e meio de experiência docente. Concluiu seu curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em 2006, em uma universidade pública. Enquanto ainda era estudante, havia começado a lecionar ciências em uma escola pública. O fato de o seu relato focar justamente o início de sua carreira foi outro aspecto de interesse, pois nos permitiu visualizar um momento bastante especial no qual sua formação profissional principia a fazer sentido, uma vez que ele começa de fato a tornar-se um professor.

A história da formação de Davi

Quando eu fiz o ensino médio, não pensava em ser professor, pensava: “não, eu não tenho nada a ver com esse mundo aí, eu não sei ensinar”. Aí eu fui fazer o cursinho e descobri as afinidades que eu tinha com a Biologia e eu pensei “vou fazer este negócio, porque é o que eu quero fazer”. Aí entrei. Aí vi o pessoal da licenciatura, eu pensei: “vou fazer licenciatura porque tem um campo de trabalho maior”. O pessoal dizia: “você pode tanto seguir pela área de pesquisa, quanto pode ensinar, então a oportunidade de trabalho é dupla”. Quando eu fui fazer o vestibular, a minha intenção era melhorar o currículo, foi na graduação que eu comecei a visualizar mesmo esta questão da licenciatura, tinha a questão da pesquisa, mas como eu trabalhava o dia todo, eu vi que não tinha condições de trabalhar em um projeto de pesquisa, aí

eu comecei a ver o outro lado, eu disse: “como eu estou me formando em licenciatura, então eu tenho que me envolver nisso daí”, foi aí que eu me interessei em estudar, em procurar saber.

Então, eu tive a oportunidade de ensinar. Foi uma amiga de minha esposa, ela era responsável pela contratação de professores do município disse: “olha, vai ter uns contratos, o pessoal tá pegando uns estagiários, como você já está terminando o quinto semestre, tem a possibilidade de você ensinar. E aí o que você acha?” Na época, eu estava saindo de um trabalho e eu nunca tinha ensinado, eu falei: “meu Deus, como é que eu vou fazer isso?”. Mas eu falei: “vou ter que fazer, porque quando terminar a licenciatura, vou ser professor licenciado, então eu tenho que começar me envolver nisso daí”.

O pessoal lá da escola me recebeu muito bem, e foi até uma surpresa porque quando eu cheguei lá tinha umas professoras que tinham sido minhas professoras no primário, encontrei elas lá, “olha só, tá ensinando!”, “nunca imaginei isso, encontrar um aluno meu, agora colega”. E o pessoal sempre estava ali me apoiando. Os próprios alunos também, me receberam bem, tanto que eu resolvi fazer meu projeto de monografia lá, justamente por causa deste ambiente agradável. Sempre que eu encontro eles na rua, ou lá na escola, eles dizem: “ah, o senhor vem ensinar aqui, que bom!”. Pelo gosto da diretora, eu ficava lá, tanto que ela chegou pessoalmente para pessoa que me indicou e falou: “olha, eu gostaria muito que ele voltasse prá lá, gostei muito do trabalho dele, ele trouxe mesmo os alunos pros estudos”. Porque eu estava sempre próximo e brincava com os alunos, sempre utilizava jogos e tal, cheguei a fazer aula de campo, lá fora da escola mesmo, tinha uma mata, a gente ia, trabalhava lá, nunca tive problema, não. Algumas dessas aulas foram boas, mas algumas não deram muito certo, eu fui mais pela emoção.

Mas foi muito interessante quando eu fui lecionar porque eu ainda estava estudando, não tinha feito nenhuma disciplina voltada para o ensino ainda. Aí eu achei até um pouco complicado, eu disse: “meu Deus, como é que eu vou ensinar aqui, não tenho nenhuma base!”, aí eu falei assim: “vamos tentar, vamos ver como é que vai ser”.

Aí comecei a recordar de algumas aulas de alguns professores que eu tinha visto aqui na universidade ou então quando eu estudei também em outras séries, perguntei a algumas pessoas como é que eu poderia fazer, como é que eu fazia para elaborar um plano de aula, aquela coisa toda, prá poder iniciar dando aula lá. Foi uma experiência maravilhosa, porque, quando depois eu fui fazer os estágios, eu já tinha toda essa confiança, já sabendo como se portava lá na frente, como é que eu tinha que fazer. Depois que eu comecei a dar aula, comecei a estudar a disciplina de ensino de ciências, ensino de biologia, aquela coisa toda, seminário de pesquisa. Aí foi que eu comecei a ver que tinha muita coisa que eu fazia que não tava legal, que tava errado, outros não, “tô no caminho certo”. E aí eu comecei, analisando aquelas aulas, tinha coisa que eu chegava em uma semana ia dar aula e falava assim: “meu Deus, como é que eu vou fazer isso?”, e aí uma aula, parecia até que era coisa marcada, eu falava: “ah, é assim que tem que fazer”. Por exemplo, jogava o assunto para o aluno, não procurava saber o que ele sabia antes disso, se tinha alguma relevância pra ele, foi uma coisa difícil a princípio, principalmente porque a maior parte dos alunos lá era da zona rural e aí teve alguns momentos mesmo que eu cheguei até a cometer algumas gafes. Eu me lembro que eu tinha dado umas aulas de educação ambiental e aí eu cheguei para os alunos todo empolgado e falei: “olha pessoal, então sexta-feira vocês assistam o Globo Repórter porque vai ter um momento que vai falar bem disso que a gente estava falando durante a semana, vocês assistam porque vai ser bem interessante”. Só que eu não me toquei na hora, só depois é que eu me toquei, eu falei: “meu Deus, boa parte dos alunos aqui em zona rural, lá nem energia elétrica tem, então como é que eles vão assistir, não tem televisão, não tem energia elétrica”. Foi aí que eu fui me tocar, eu falei: “não! Tem que

contextualizar, ficar mais esperto pra isso, falar de coisa do convívio, do cotidiano deles”, esse tipo de coisa, quer dizer, coisa que eu não sabia, eu não tinha experiência.

Depois, já aqui na universidade, com as aulas de ensino de biologia é que eu comecei a olhar e a falar: “opa, tem algumas coisas que a gente tem que prestar atenção”, aí eu comecei a analisar, comecei a olhar os PCNs, aquela coisa toda, ver o que a gente tinha que fazer, eu falei: “puxa, eu fiz muita coisa errada”, pela falta de experiência, muita coisa que, na vontade, ia, mas sem base nenhuma e cheguei a cometer esses erros aí, como esse que eu contei. Só que aí depois, quando eu comecei a fazer as aulas aqui [na universidade], que eu fui vendo a necessidade de estar sempre estudando, buscando, porque tudo que a gente faz a gente acha, “ah, eu estou sabendo disso tudo”, mas a gente vê uma situação diferente, acontece algo diferente que você não estava esperando, e aí você fala: “meu Deus, e agora, como é que eu vou me portar numa situação dessa?” Depois que eu tive este embasamento nesta disciplina [de prática de ensino e estágio supervisionado], já teve muita coisa que eu revi. Pros alunos parece chato, mas depois que passa você entende que é necessário este momento de prática.

E também fui vendo que algumas coisas estavam erradas dentro da escola. Por exemplo, eu me lembro bem que teve algumas discussões, dentro das disciplinas aqui na universidade, a respeito de fazer o planejamento pedagógico da escola e eu vi que lá na escola isso não acontecia, não tinha esse projeto político pedagógico, e aí os professores ficam à vontade pra fazer da maneira como eles queriam. Tanto que quando eu fui ensinar lá e eu peguei o planejamento que a coordenadora pedagógica me deu, ela falou: “olha, a professora estava trabalhando assim”. E aí eu fiquei preso naquilo ali, e tinha umas coisas que eu falei: “não, isso aqui não tem relevância nenhuma.” Pelo que eu pude perceber ela pegou o livro didático, que era bem ruim, por sinal, e aí ela baseou o conteúdo, o planejamento dela, todo em cima daquilo, do jeito que aparecia no livro. E tinha coisas que eu olhava e falava: “isso não tem relevância para os alunos nesse momento”, tinha algumas coisas que eu tirava, e tinha outras, que já estava preso, eu tive que passar assim mesmo pros alunos.

No final do ano também aconteceu algo que eu achei até estranho, o pessoal teve a semana pedagógica no final do ano letivo, eu falei: “imagine só você fazer o planejamento pedagógico antes de você saber quem vai ser os alunos no próximo ano”, aí eu achei aquilo estranho, na época eu falei: “vou participar disso assim?” Eu falei com um colega que eu não concordava com aquilo, mas ele falou, “é, mas isso já acontece aqui e é sempre desta forma, a gente vai falar, mas fica preso à secretaria de educação, porque são eles que dão essa data”. Aí terminou o contrato e eu acabei nem indo fazer essa semana, participar com eles lá. Eu gostaria de ter ido participar que é prá poder dar algumas idéias, porque eu percebi que os professores não tinham essa preocupação, de saber qual o conhecimento que os alunos tinham. Tanto que no meu projeto de monografia eu enfatizei isso, de ir lá primeiro e pegar as informações que eles tinham a respeito do grupo, para então trabalhar, por isso é que deu o estalo prá isso, porque eu percebi que a escola não tinha essa preocupação. O professor jogava o assunto, depois passava uma prova, um teste, um trabalho, dava lá uma nota, acabou, não queria saber se os alunos tinham absorvido aquilo ou não.

Tanto que um professor até me criticou porque eu, quando eu estava ensinando na oitava série, química e física, falei pra ele que não ia dar tempo e ia ficar faltando uma parte da física, mas eu enfatizei bem prá ele e expliquei bem pros alunos, falei: “a gente vai trabalhar bem essa parte de química porque eu estou vendo que vocês não estão entendendo, mas a gente vai ver um pouco de física, só não vai dar tempo de completar”. Só que aí o professor chegou prá mim e falou: “da próxima vez você se organiza, toma cuidado, prá dar tempo de ver tudo,” eu expliquei que não poderia fechar um assunto, passar para outro, sabendo que os alunos não estão aprendendo. Aí ele falou “não, mas é assim mesmo, a gente tem que cumprir o conteúdo”.

Eu sei que é importante que os alunos tenham esse conteúdo, só que naquele momento foi o que eu achei necessário, analisando o momento, sabendo que os alunos viriam conteúdo muito parecido eu falei: “não, eu tenho que fazer esta escolha.”

Teve muitos momentos marcantes na minha formação, principalmente aulas que a gente assistiu aqui na universidade, de professores que no momento em que você via aquela pessoa ensinando, a pessoa ensinava com tanto amor, com tanto esmero mesmo pelo que tava fazendo, com tanta preocupação de passar o conteúdo de uma forma tranqüila, não estavam ali empurrando prá você saber aquilo, eu falei: “puxa, isso é, possível! É possível você dar aula assim, é possível você ser um professor desta forma!”. Porque você tem o conhecimento, e é o que é importante para o professor, ele tem que ter o conhecimento porque é o que prende o aluno, quando o aluno sente que o professor sabe do que está falando, que aquilo é importante prá ele aprender, não é só importante prá ele passar naquelas provas, mas é importante porque vou utilizar na minha vida aquilo ali. Quando eu vi estas aulas acontecendo, eu falei: “realmente isso é ensinar, isso é ser professor, é assim que eu pretendo ser, se eu for pelo menos metade do que este professor tá sendo, tá fazendo aí, prá mim já tá ótimo.”

A licenciatura foi muito boa, hoje eu sei, depois de ter ensinado, eu falei “olha, é uma coisa que eu tenho afinidade, eu tenho jeito prá isso”, apesar de lá no ensino médio eu achar que não, depois eu olhei e falei: “olha, bem interessante, eu gosto de fazer isso”, era um trabalho que eu acordava com prazer, apesar mesmo acordando cedo prá ir trabalhar eu tinha prazer em fazer, e quando eu estava lá, eu não me sentia cansado, não me sentia estressado, achava aquilo uma maravilha, chegava em casa prá preparar aula, “olha! Os alunos vão gostar disso”, aquela preocupação, eu falei: “isso é bom”. Depois, quando eu fiz o estágio, eu entendi mesmo, eu falei: “este é o curso que eu escolhi mesmo”, apesar de não ter sido uma escolha assim: “eu vou fazer isso porque é isso que eu quero”, mas eu descobri que é isso que eu tenho que fazer, é isso que eu sei fazer, que eu vou fazer bem feito, porque eu tenho essa preparação. Mas mesmo assim, a gente tem umas preocupações, por exemplo, outro dia eu estava conversando com um colega e ele disse “pensa aí Davi, a gente vai prá uma escola, agora tem esta questão da inclusão social, e você chega lá e se depara com uma sala com um aluno que é surdo, e aí, como é que você vai fazer? Você sabe fazer a linguagem dos sinais?” Eu falei: “não sei”, ele falou: “nem eu, e aí como é que a gente faz? A gente vai ter que ensinar ele? Ele vai ter que aprender de alguma forma”. Eu falei: “então a gente tem que ter esta preocupação: você não sabe, então, você busca”.

A história de vida e o romance de formação: possíveis aproximações

Inicialmente tentaremos verificar se e em que medida é possível estabelecer um paralelo entre o romance de formação e a história da formação de um professor. Trataremos primeiro dos obstáculos e depois, dos possíveis pontos de contato entre eles.

A primeira e mais óbvia limitação é que a biografia do professor não é um romance, podemos no máximo qualificá-la como uma narrativa de formação profissional. Ao contrário do romance de formação, a biografia não foi fornecida com o propósito de se instituir como elemento formador do leitor. Se levarmos em conta o contexto de constituição de um e da outra as diferenças são também evidentes, o primeiro surge como expressão da vontade de formação da burguesia incipiente na Alemanha do século XVIII, a segunda nos foi fornecida por um jovem contemporâneo, morador do interior do Brasil, de classe média baixa, que mais que acesso à cultura de outra classe social, espera obter melhores condições de vida por meio de uma preparação adequada para o trabalho. O conceito de formação presente no *Buldingsroman* clássico é aquele formulado no auge do iluminismo, enquanto o nosso jovem protagonista vive

em um período no qual a razão se instrumentalizou e alastra-se a suspeita do “esgotamento das energias utópicas” (HABERMAS, 1987, p. 103).

Por outro lado, assim como no romance de formação, a narrativa de Davi, embora restrita à sua dimensão profissional, também é uma história de desenvolvimento pessoal, uma vez que ele relata descobrir coisas a seu respeito que desconhecia até iniciar sua formação como professor. Ele nos conta sobre os processos de interiorização de conhecimentos, normas e procedimentos relativos à sua profissão, mas também de sua busca particular pelo seu aperfeiçoamento profissional e pessoal. Assim, entendemos que sua narrativa tem semelhanças com o romance de formação na medida em que se constitui em um relato autobiográfico, no qual o protagonista dá a conhecer o processo pelo qual ele vem se movendo de um não-ser professor para tornar-se um cada vez melhor, mais próximo de um determinado ideal.

Freitag (2001), apoiando-se em Bakhtin, considera que o romance de formação apresenta como elementos centrais: o relato autobiográfico, a viagem, as provas e a aprendizagem. Vamos inicialmente verificar se tais elementos estão presentes na narrativa de Davi.

Certamente o relato biográfico é plenamente aplicado a ela. De fato, ele nos conta sua história e apresenta não apenas os fatos vivenciados, mas também os sentimentos que tinha e as reflexões que realizava durante o processo, mostrando como fundamentava e avaliava suas ações.

Davi passa por diversas provas que são, a um só tempo, obstáculos e possibilidades de formação. A primeira consistiu em buscar afinidades com uma profissão que de início não desejava nem se imaginava apto a abraçar, em seguida, assumir um trabalho para a qual não se considerava preparado, depois, os embates com o sistema, com alguns colegas e com suas próprias limitações.

A viagem, entendida como experiência da alteridade (SUAREZ, 2005), pode ser destacada na história de Davi no (re) conhecimento da escola, desta vez sob novo olhar. A escola, na qual se concretiza sua identidade de professor, é visitada agora por uma nova subjetividade, que necessita, para assim construir-se, conhecer e entender o Outro: seus alunos, colegas e superiores.

Davi nos conta que ele não pretendia ser professor, o ingresso na universidade deu-se pelo fato dele gostar de Biologia, porém precisava conciliar esse desejo com a necessidade de realizar um curso superior noturno (o que lhe permitiria trabalhar e estudar concomitantemente) que viesse lhe garantir um emprego o mais breve possível. O embate entre a constituição do Eu e a acomodação social fica, ao final da narrativa, harmonizado pelo “descobrimento” por parte do sujeito em formação que, afinal de contas, dar aula é o que ele deve fazer, porque é o que ele sabe fazer e pode fazer bem feito e com prazer.

Desta maneira, apesar das limitações citadas, percebemos na narrativa de Davi elementos presentes no romance de formação, vejamos agora se esse exercício nos possibilita um melhor entendimento das representações de formação que a subjazem.

Concepções de formação na história de vida de Davi

Em seu relato, que se restringe à parte inicial de sua jornada, Davi nos conta como se aproxima de um modelo de bom professor de ciências. Ele entende a formação docente como um **processo**, em seu caso, em andamento, pois mesmo indicando seu aprimoramento desde o seu início, fecha sua narrativa lembrando que há muito que aprender.

Esse processo, que se constitui principalmente em ações de **socialização**, nem sempre é tranqüilo, uma vez que ele fundamenta e valia suas ações perante a si mesmo ou aos colegas, adotando uma posição crítica com relação à sua prática e àquelas encontradas na escola. Esses conflitos são apresentados muitas vezes como tensão entre duas formas de socialização: a constituída na universidade e a que acontece na escola por meio das experiências que vivencia com seus alunos e colegas. Ao que parece, nesse momento de sua formação, ele considera a socialização universitária mais confiável que a do ambiente de trabalho, uma vez que os conflitos descritos por ele, geralmente se resolvem pela conclusão que aquilo que estava acontecendo na escola não estava correto, tomando como parâmetros os ensinamentos acadêmicos.

Isso não significa que Davi despreze a importância do **trabalho** em seu processo formativo, ao contrário, observamos que para ele esta dimensão é de grande importância, uma vez que descreveu diversas situações em que aprendeu com os erros, acertos e reflexões realizados em suas aulas e na interação com seus alunos, colegas e superiores.

Existe toda uma literatura enfatizando o papel da prática docente na constituição dos saberes profissionais - conforme, Tardif, Lessard e Gauthier (2001), por exemplo. Por sua vez, Suarez (2005, p. 194) nos lembra que classicamente o conceito de formação do *Bildungsroman* esteve ligado à dimensão prática, no qual o protagonista “é levado a descobrir-se em meio aos diversos encargos e provas da vida material e social”. Nesses contextos, o trabalho é considerado fundamental na formação do profissional e do indivíduo.

A constituição do professor por meio das agências socializadoras não se dá mecanicamente. Davi é constrangido por contingências sociais, culturais e econômicas, mas ele também reflete, pondera e faz escolhas. Na construção da sua vida cotidiana e na busca daquilo que acredita ser o ideal de professor, ele erige sua **identidade** pessoal e profissional, a qual, na sua narrativa, culmina na declaração de que, ao contrário do que imaginava, ele pode alcançar esse ideal.

Adotando seus alunos como referência e aquilo que julga ser importante para eles, Davi toma decisões sobre como agir em sua profissão, mesmo que isso seja contrário às determinações do sistema de ensino ou a opinião de seus colegas mais experientes, demonstrando, assim, relativa **autonomia**. Relativa, pois, os constrangimentos aos quais ele está sujeito, não o permitem realizá-la plenamente. A constituição do indivíduo autônomo é o conceito fundamental e o grande propósito do romance de formação, que também visa difundir esse princípio, afinal, “a busca da autonomia (intelectual e moral) e a liberdade do homem dotado de razão no plano individual e coletivo” constitui-se no âmago do projeto iluminista (FREITAG, 2001, p. 68). Nesse contexto, pensar por si mesmo é essencial para a constituição do homem político.

Ao contrário dos protagonistas clássicos dos romances de formação, Davi não anseia falar para um grande público, mas se restringe à sala dos professores, é ali que ele, de maneira discreta, busca difundir seus valores e defender suas posições. Sua atuação **política** é restrita, mas não inexistente.

A escola não é uma esfera desprezível nos contextos de implementação e recontextualização das políticas públicas, uma vez que nela também ocorre deslocamento de sentido dos conceitos que sustentam tais políticas, pois é ali que elas são concretizadas. Porém, cremos que seria necessário contribuímos para a construção de esferas públicas mais amplas das quais os professores pudessem participar com seus conhecimentos e convicções e, assim, de maneira mais consciente, compartilhar da produção de políticas educativas, inclusive daquelas relativas à sua própria formação.

Considerações finais

Se no contexto inaugural do *Bildungsroman* a *Bildung* “refere-se tanto ao cultivo de uma interioridade estruturada que avança para um objetivo superior, quanto a uma reconstrução da cultura e dos bens éticos que caracteriza o tempo em que vive o herói” (FREITAG, 2001, p.89), na narrativa¹ de nosso jovem professor, formação relaciona-se basicamente a um processo de socialização para e também pelo trabalho, no qual sua subjetividade se constitui em interação com o Outro. Os heróis de ambos os tipos de narrativas são, assim, produtos de seu tempo.

Não obstante as limitações, encontramos elementos na narrativa de história de vida de um professor de ciências que nos permitiu realizar um paralelo com o romance de formação, abalizando nossa análise a respeito das representações de formação presente na fala do docente entrevistado. Fundamentando essas representações encontramos os elementos: processo, socialização, trabalho, identidade e política.

A comparação com o romance de formação, expressão literária da *Bildung*, nos possibilitou verificar que, apesar das denúncias a respeito da instrumentalização da formação profissional, persistem em determinados aspectos, nas representações docentes sobre formação, elementos do ideário iluminista da constituição do indivíduo socializado.

A busca de clareamento das representações dos professores sobre o tema pode se constituir em um processo capaz de nos ajudar e os ajudar a melhor compreender as exigências que fazem, bem como as análises que realizam, referentes às políticas de formação. Propomos que a tematização dessas e de outras representações ocorra com o propósito de construção de esferas públicas por meio das quais os docentes possam participar mais conscientemente da produção dessas políticas.

Bibliografia

- FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de nossa época, v.30).
- HABERMAS, J. A nova intransparência. **Novos Estudos CEBRAP**, p 103-114, setembro de 1987.
- LOPES, Alice Casemiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A.C.; MACEDO. E. (org) **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004. (p. 45-76) (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo: o *bildungsroman* na história da literatura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de *bildung* (formação cultural). **Kriterion**, n. 112 (191-198), dez/2005.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, C. Claude; GAUTHIER, Claude. (org.). **Formação dos professores e contexto sociais**. Porto, Rés-Editora, 2001.
- WEBER, José Fernandes. *Bildung* e a educação. **Educação e Realidade**, n. 21, v.2, p. 117-134, jul/dez 2006.

¹ Narrativa desencadeada por uma questão específica relacionada à formação profissional, sendo assim, fortemente influenciada pelo contexto em que se originou.